www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 164, 2026 | DOI: 10.69849/eyktmx75

A importância da psicomotricidade no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil

The importance of psychomotricity in children's development in Early Childhood Education

Eliane Magni Soares
Evani Pereira Espindola
Evelise Dourado Felix

RESUMO

Este artigo discute a importância da psicomotricidade no desenvolvimento de crianças da Educação Infantil, compreendendo corpo, emoção, cognição e relação social como dimensões integradas. A pesquisa consiste em revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos curriculares brasileiros e em estudos sobre competência motora, habilidades fundamentais e intervenções no contexto pré-escolar. Os resultados indicam que experiências corporais intencionais podem favorecer locomoção, equilíbrio, manipulação, esquema corporal, orientação espacial, autonomia e participação. Revisões recentes também sugerem associações entre movimento, funções executivas e aprendizagem, mas a heterogeneidade metodológica impede relações causais simplificadas. A ação pedagógica deve combinar brincadeira livre e propostas orientadas, assegurar variedade de desafios, adaptar materiais e evitar comparações classificatórias. Conclui-se que a psicomotricidade não constitui sessão isolada nem treino preparatório; é uma perspectiva para organizar tempos, espaços e interações em que a criança conhece o mundo pelo corpo. A avaliação deve documentar progressões individuais e orientar o planejamento, com encaminhamento especializado apenas quando houver sinais persistentes e análise multiprofissional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicomotricidade. Desenvolvimento infantil. Competência motora. Brincadeira.

ABSTRACT

This article discusses the importance of psychomotricity in the development of children in Early Childhood Education, understanding body, emotion, cognition, and social relationships as integrated dimensions. A qualitative narrative literature review was based on Brazilian curricular documents and studies on motor competence, fundamental movement skills, and preschool interventions. The evidence indicates that intentional bodily experiences can support locomotion, balance, manipulation, body awareness, spatial orientation, autonomy, and participation. Recent reviews also suggest relationships between movement, executive functions, and learning, although methodological heterogeneity prevents simplified causal claims. Pedagogical practice should combine free play and guided proposals, ensure varied challenges, adapt materials, and avoid classificatory comparisons. Psychomotricity is therefore not an isolated session or preparatory training, but a perspective for organizing time, space, and interactions in which children know the world through their bodies. Assessment

should document individual progression and guide planning, while specialized referral is appropriate only when persistent signs require multiprofessional analysis.

Keywords: Early Childhood Education. Psychomotricity. Child development. Motor competence. Play.

1 INTRODUÇÃO

A criança pequena aprende com o corpo inteiro. Ao correr, equilibrar-se, encaixar, desenhar, dançar e imitar, ela organiza percepções, testa limites, comunica emoções e participa da cultura. Na Educação Infantil, movimento não é intervalo entre atividades consideradas intelectuais. A Base Nacional Comum Curricular reconhece “Corpo, gestos e movimentos” como campo de experiência e orienta práticas nas quais bebês e crianças explorem espaços, objetos, ritmos e diferentes formas de expressão (BRASIL, 2018).

A psicomotricidade oferece uma lente para compreender a integração entre ação motora, afetividade, cognição e relação social. Essa abordagem é especialmente pertinente nos primeiros anos, quando domínio corporal e construção de significados avançam em estreita reciprocidade. Contudo, o termo pode ser usado de forma imprecisa, como sinônimo de exercício, recreação ou preparação para escrever. Tal redução transforma experiências ricas em listas de comandos e ignora que o movimento infantil é situado, intencional e relacional.

1.1 Problema, objetivo e justificativa

A questão orientadora é: como práticas psicomotoras integradas ao cotidiano da Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento global das crianças? O objetivo geral consiste em analisar fundamentos, evidências e implicações pedagógicas dessa integração. Especificamente, pretende-se discutir dimensões psicomotoras, relacionar movimento a autonomia, cognição e convivência, e propor princípios de planejamento e avaliação compatíveis com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A justificativa combina relevância desenvolvimental e desafio institucional. Competências motoras se constroem em interação com oportunidades, ambientes e encorajamento, e não apenas por maturação. Em amostra brasileira, Nobre *et al.* (2023) encontraram associação entre competência motora, função cognitiva global, estado nutricional e presença de parque ou pátio. Queiroz *et al.* (2017) observaram diferenças entre crianças de escolas públicas e privadas, indicando que condições contextuais participam dos resultados.

Também há uma demanda formativa. Gonçalves, Pereira e Oliveira (2024) verificaram que professoras reconheciam a relação entre psicomotricidade e Educação Infantil, mas apresentavam dificuldade para explicitar como ela ocorre. Esse achado mostra que valorizar o corpo no discurso não garante propostas diversificadas. É necessário traduzir conceitos em organização de espaço, seleção de materiais, mediação e observação, evitando tanto o espontaneísmo quanto a escolarização precoce do movimento.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de natureza qualitativa. As buscas foram realizadas em setembro de 2026 nas bases SciELO e PubMed e em portais de periódicos, mediante os descritores “psicomotricidade”, “desenvolvimento motor”, “competência motora”, “Educação Infantil”, “preschool motor skills”, “fundamental movement skills” e “executive functions”. A consulta normativa contemplou a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Lei de Diretrizes e Bases.

Foram incluídos estudos com crianças em idade pré-escolar, revisões de intervenções em creches ou jardins de infância, pesquisas brasileiras sobre contexto e competência motora e trabalhos relativos à percepção docente ou à avaliação. Publicações que tratavam exclusivamente de desempenho esportivo, reabilitação clínica ou populações adultas foram excluídas. O corpus analítico reuniu quinze referências centrais, combinando documentos legais, estudos observacionais, instrumentos e revisões sistemáticas.

A síntese foi organizada em cinco categorias: fundamentos psicomotores; habilidades locomotoras, de estabilidade e manipulação; relações com cognição, linguagem e dimensão socioemocional; planejamento do ambiente; e avaliação pedagógica. Os achados quantitativos foram interpretados conforme desenho e qualidade informados pelas fontes. A revisão não calcula novo efeito estatístico nem afirma causalidade onde existem apenas associações. Seu propósito é aproximar evidência e prática docente, preservando limites e especificidades da Educação Infantil.

3 PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Psicomotricidade refere-se à unidade funcional entre movimento, percepção, emoção e pensamento. Uma ação aparentemente simples, como lançar uma bola para um colega, envolve orientação espacial, ajuste de força, antecipação, atenção compartilhada, espera e

comunicação. Quando a proposta é significativa, a criança não executa apenas um padrão motor: resolve um problema e negocia sua participação.

No campo educacional, essa perspectiva afasta dois equívocos. O primeiro é considerar que habilidades se desenvolvem igualmente sem oportunidades de prática. O segundo é tratar o corpo apenas como instrumento para tarefas futuras, como segurar o lápis ou permanecer sentado. O desenvolvimento motor tem valor presente porque amplia possibilidades de brincar, explorar, cuidar de si e relacionar-se. A preparação para aprendizagens posteriores ocorre como consequência de experiências bem organizadas, não como treinamento precoce.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definem interações e brincadeira como eixos das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009). Portanto, uma proposta psicomotora adequada não precisa assumir a forma de aula fragmentada. Ela pode aparecer no acolhimento, em percursos no pátio, em brincadeiras cantadas, na exploração de argila, em jogos de construção e na dramatização. O critério não é a presença de um circuito colorido, mas a diversidade de ações, a participação infantil e a possibilidade de ajustar desafios.

3.1 Competência motora e habilidades fundamentais

Competência motora reúne diferentes capacidades para executar ações com controle e finalidade. Entre as habilidades fundamentais estão as locomotoras, como correr e saltar; as de estabilidade, como equilibrar-se e girar; e as de manipulação, como lançar, receber, chutar e rebater. Na infância, essas habilidades formam uma base para repertórios posteriores, mas não surgem em sequência rígida nem devem ser avaliadas como prova esportiva.

Wick *et al.* (2017) analisaram trinta estudos com mais de seis mil pré-escolares e encontraram efeitos favoráveis de intervenções sobre habilidades motoras fundamentais, embora a certeza da evidência tenha sido considerada muito baixa. Grady *et al.* (2025), ao revisar 53 estudos de intervenções em contextos de educação e cuidado, identificaram melhora significativa de atividade física e habilidades fundamentais, mas efeitos pequenos e não significativos para alguns desfechos cognitivos e socioemocionais. Os resultados apoiam propostas intencionais e, ao mesmo tempo, recomendam prudência.

No cotidiano, a progressão pode ocorrer por variação de tarefa. Um salto muda quando a distância, altura, superfície ou narrativa da brincadeira se altera. Uma bola maior e mais leve facilita recepção; alvos amplos reduzem frustração; materiais de diferentes pesos ampliam percepção de força. O professor oferece caminhos graduados e não impõe um único padrão

para todas as crianças. A competência cresce quando o desafio é possível, interessante e suficientemente repetido.

3.2 Esquema corporal, lateralidade e organização espaço-temporal

O esquema corporal corresponde à organização dinâmica das informações sobre o próprio corpo em ação. Ele se constrói nas experiências de tocar, mover, apoiar, alcançar, equilibrar e representar. Nomear partes do corpo pode contribuir, mas não substitui vivências. Brincadeiras de espelho, estátua, dança, túnel e sombras permitem perceber posições, limites e relações sem reduzir o corpo a um desenho para completar.

A lateralidade diz respeito ao uso e à diferenciação funcional dos lados do corpo. Não deve ser confundida com obrigação de definir precocemente mão dominante ou com correção constante de escolhas espontâneas. Propostas bilaterais — carregar, empurrar, lançar com diferentes mãos, cruzar a linha média — ampliam coordenação. A predominância pode emergir, enquanto o ambiente oferece experiências variadas e evita rotular a criança.

Organização espacial e temporal aparece quando a criança calcula trajetos, acompanha ritmos, antecipa turnos e ordena sequências. Circuitos podem ser úteis se permitirem variação e imaginação, mas tornam-se pobres quando todos repetem movimentos em fila sem decisão. Construir o percurso com o grupo, alterar regras e representar o caminho depois da brincadeira integra ação, linguagem e pensamento. Esses processos apoiam autonomia cotidiana, pois orientar-se e ajustar tempo são necessários para guardar materiais, vestir-se, deslocar-se e participar de jogos coletivos.

3.3 Movimento, cognição e funções executivas

Atividades motoras frequentemente exigem memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Em um jogo de regras, a criança precisa lembrar o combinado, esperar, mudar de ação diante de um sinal e monitorar o outro. A relação entre movimento e cognição, porém, não deve ser apresentada como mecanismo automático. Malambo *et al.* (2022) encontraram evidência mais consistente entre competência motora e memória de trabalho, mas observaram heterogeneidade nos instrumentos e insuficiência em outras associações.

Jylänki *et al.* (2022) revisaram intervenções motoras e de atividade física com crianças de três a sete anos. A maioria dos estudos relatou efeitos favoráveis em habilidades cognitivas ou acadêmicas, sobretudo funções executivas, linguagem e numeracia, mas grande parte apresentava qualidade metodológica fraca. A conclusão mais responsável é que experiências

corporalmente e cognitivamente envolventes podem apoiar a aprendizagem, enquanto relações causais amplas ainda exigem estudos melhores.

Para a prática, isso significa planejar movimentos com decisão, imaginação e cooperação. Jogos em que a regra muda, danças com sequências criadas pelo grupo, caça a pistas e construções em grande escala desafiam corpo e pensamento simultaneamente. Atividade física repetitiva pode ter benefícios, mas não substitui propostas nas quais a criança compreende problemas e cria soluções. A Educação Infantil integra domínios; não precisa justificar o corpo apenas por possíveis ganhos acadêmicos.

4 PSICOMOTRICIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Integrar psicomotricidade ao currículo significa organizar experiências e não criar uma disciplina isolada. O campo “Corpo, gestos e movimentos” dialoga com todos os demais campos. Ao dramatizar uma história, a criança articula corpo e imaginação; ao construir uma cabana, combina espaço, quantidade e cooperação; ao produzir sons com objetos, explora ritmo, gesto e linguagem. Essa integração é coerente com a BNCC quando preserva os direitos de brincar, participar, explorar, expressar, conviver e conhecer-se (BRASIL, 2018).

A rotina precisa alternar intensidades e contextos. Pátio, sala, corredor, parque e área externa podem oferecer desafios diferentes, desde que sejam seguros e acessíveis. Momentos de movimento amplo não devem depender apenas de tempo livre residual. Também é importante evitar longos períodos de imobilidade exigida. Transições podem incluir trajetos variados, cantigas, transportes de materiais e escolhas corporais.

O brincar livre e a proposta orientada são complementares. No brincar livre, o professor observa iniciativas, relações e usos inesperados dos objetos. Na proposta orientada, apresenta um problema ou material que amplia repertórios. Em ambos, pode intervir por perguntas, reorganização do espaço ou convite a novas combinações. Controle excessivo reduz autoria; ausência completa de mediação pode manter exclusões e repertórios restritos.

4.1 Ambientes, materiais e inclusão

A qualidade do ambiente influencia oportunidades motoras. Nobre *et al.* (2023) identificaram associação entre presença de parque ou pátio e melhores indicadores motores em pré-escolares. Isso não significa que escolas sem equipamentos caros estejam condenadas. Caixas, tecidos, cordas, bolas, bambolês, blocos e elementos naturais possibilitam empilhar,

arrastar, equilibrar, lançar e construir. O essencial é disponibilidade, variedade e reorganização periódica.

Inclusão exige planejar desde o início para diferentes corpos e formas de participação. Alterar tamanho do alvo, altura do obstáculo, tempo, textura e regra pode tornar o mesmo desafio acessível sem separar a criança. Percursos devem ter rotas possíveis; sinais podem ser visuais, sonoros e táteis; parceiros podem colaborar. Quando um recurso especializado é necessário, ele se integra à brincadeira coletiva e não define toda a identidade da criança.

As diferenças também atravessam gênero e condições sociais. Estudos brasileiros registram variações de competência relacionadas ao contexto escolar e a oportunidades de prática (QUEIROZ *et al.*, 2017; NOBRE *et al.*, 2023). Oferecer futebol apenas aos meninos ou atividades delicadas apenas às meninas reforça desigualdades de experiência. A escola deve garantir que todas as crianças lancem, dancem, cuidem, construam e enfrentem desafios de equilíbrio, sem expectativas limitadoras.

4.2 Planejamento de experiências psicomotoras

O planejamento pode partir de quatro perguntas: o que as crianças já fazem; que variação pode ampliar o repertório; quais barreiras existem; e como registrar participação. Um objetivo observável é mais útil do que uma formulação genérica. Em vez de “trabalhar coordenação”, pode-se propor que as crianças experimentem diferentes formas de transportar objetos em dupla, ajustando força, percurso e comunicação.

O quadro apresenta exemplos de organização pedagógica. As propostas são abertas e devem ser adaptadas à idade, ao espaço e às necessidades do grupo. Elas não substituem planejamento contínuo nem configuram protocolo clínico.

Quadro 1 – Exemplos de experiências psicomotoras integradas

Foco	Proposta aberta	O que observar
Equilíbrio e orientação	Criar caminhos com linhas, almofadas e bases de alturas baixas, permitindo rotas alternativas.	Ajuste postural, escolhas, segurança, ajuda solicitada e novas estratégias.
Manipulação	Lançar objetos de pesos e tamanhos variados em alvos amplos, individuais e coletivos.	Dosagem de força, coordenação visual, alternância de mãos e cooperação.
Ritmo e inibição	Mover-se com músicas e sinais que convidem a parar, mudar velocidade ou criar gestos.	Memória da regra, controle da ação, flexibilidade e expressão.
Coordenação fina	Modelar, rasgar, encaixar, rosquear e construir com materiais de resistências distintas.	Preensão, uso bilateral, persistência, autonomia e comunicação.
Esquema corporal	Brincar de espelho, sombras e estátuas em duplas, sem modelo corporal único.	Percepção de segmentos, imitação, criação e respeito às diferenças.

Fonte: elaboração própria com base na literatura revisada (2026).

4.3 Observação, documentação e avaliação

A avaliação psicomotora na escola deve acompanhar participação e progressão, não classificar crianças por desempenho atlético. O professor pode registrar variedade de movimentos, estratégias, autonomia, persistência, interação e resposta a mudanças de regra. Fotografias autorizadas, notas de campo, narrativas de episódios e portfólios tornam o processo visível. Comparações entre crianças devem ser evitadas, pois ritmos, experiências e condições corporais são diversos.

Instrumentos padronizados têm lugar em pesquisa e avaliação profissional, com formação específica. Sá *et al.* (2021) adaptaram culturalmente para o Brasil uma avaliação de competência motora, evidenciando o rigor necessário para tradução, análise de conteúdo e aplicabilidade. No cotidiano pedagógico, listas informais não devem ser apresentadas como diagnóstico. O registro docente orienta planejamento e comunicação com famílias; não substitui avaliação clínica.

Quando aparecem sinais persistentes — dor, perda de habilidades, dificuldade intensa de participação ou assimetria que preocupa — a escola reúne observações concretas, conversa com a família e sugere busca de avaliação adequada. O encaminhamento deve evitar alarmismo e rótulos. Antes disso, cabe verificar se a criança teve oportunidade, se o ambiente é acessível, se compreendeu a proposta e se materiais e tempo foram ajustados.

5 DISCUSSÃO

Os estudos revisados sustentam a centralidade das experiências motoras, mas também mostram que “psicomotricidade” não deve funcionar como explicação totalizante. Intervenções melhoram habilidades fundamentais em muitos contextos (WICK *et al.*, 2017; GRADY *et al.*, 2025), porém efeitos sobre cognição e bem-estar variam. A heterogeneidade decorre de diferenças entre programas, medidas, duração e populações. Transformar associação em causalidade produziria uma promessa que a evidência não sustenta.

Uma leitura educacional produtiva concentra-se nas condições de participação. Competência motora não é atributo isolado da criança; depende da relação entre indivíduo, tarefa e ambiente. Pesquisas brasileiras reforçam o papel de pátios, condições escolares e oportunidades (QUEIROZ *et al.*, 2017; NOBRE *et al.*, 2023). Portanto, diante de dificuldade, a primeira pergunta não deve ser “o que falta à criança?”, mas “que experiências e apoios foram oferecidos?”.

A psicomotricidade contribui quando ajuda o professor a observar a ação em sua complexidade. Um jogo mobiliza postura, percepção, regra, emoção e vínculo. Essa integração não elimina a necessidade de profissionais especializados em situações clínicas; ao contrário, delimita a função escolar. O docente cria ambientes, acompanha progressões e comunica observações. Diagnóstico e terapia pertencem a processos profissionais específicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade é relevante para a Educação Infantil porque permite compreender o desenvolvimento como integração de corpo, emoção, pensamento e relação. Experiências diversificadas favorecem habilidades de locomoção, estabilidade e manipulação, além de ampliarem autonomia e participação. A evidência também sugere relações com funções executivas e aprendizagem, mas não sustenta promessas simples ou universais.

A principal implicação pedagógica é retirar o movimento da posição de intervalo. Tempos, espaços e materiais devem convidar a explorar, decidir, cooperar e criar. Brincadeira livre e proposta orientada se complementam; inclusão nasce do ajuste de desafios, não da separação. O professor observa progressões e barreiras, documenta episódios e reorganiza o ambiente, enquanto diagnósticos permanecem atribuição de profissionais habilitados.

Conclui-se que práticas psicomotoras de qualidade não dependem de equipamentos sofisticados nem de séries repetitivas. Elas dependem de intencionalidade, variedade, escuta e respeito aos diferentes corpos. Ao assumir o movimento como linguagem e direito, a escola fortalece uma Educação Infantil menos imobilizadora e mais coerente com as formas pelas quais crianças pequenas conhecem a si mesmas, aos outros e ao mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

COTRIM, João Roberto *et al.* Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças com diferentes contextos escolares. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 523-533, 2011. DOI: https://doi.org/10.4025/reveducfis.v22i4.12575.

GONÇALVES, Sabrina Victória dos Santos Assis; PEREIRA, Marcelo Fernandes; OLIVEIRA, Adílson Ribeiro de. Psicomotricidade e Educação Infantil: percepções de professoras pré-escolares. **Revista FormAção**, v. 1, n. 2, 2024. DOI: https://doi.org/10.33871/formacao.2024.1.2.9708.

GRADY, Alice *et al.* The impact of early childhood education and care-based interventions on child physical activity, anthropometrics, fundamental movement skills, cognitive functioning, and social-emotional wellbeing: a systematic review and meta-analysis. **Obesity Reviews**, v. 26, n. 2, e13852, 2025. DOI: https://doi.org/10.1111/obr.13852.

JYLÄNKI, Pinja *et al.* The effects of motor skill and physical activity interventions on preschoolers' cognitive and academic skills: a systematic review. **Preventive Medicine**, v. 155, 106948, 2022. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106948.

MALAMBO, Chipo *et al.* Associations between fundamental movement skills, physical fitness, motor competency, physical activity, and executive functions in pre-school age children: a systematic review. **Children**, v. 9, n. 7, 1059, 2022. DOI: https://doi.org/10.3390/children9071059.

MARTINS, Clarice *et al.* Motor competence and body mass index in the preschool years: a pooled cross-sectional analysis of 5545 children from eight countries. **Sports Medicine**, v. 54, n. 2, p. 505-516, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s40279-023-01929-7.

NOBRE, Juliana Nogueira Pontes *et al.* Factors associated with motor competence in preschoolers from a Brazilian urban area. **Child & Youth Care Forum**, v. 52, n. 3, p. 721-736, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/s10566-022-09708-7.

QUEIROZ, Daniel da Rocha *et al.* Competência motora de pré-escolares: uma análise em crianças de escola pública e particular. **Motricidade**, v. 12, n. 3, p. 56-63, 2017. DOI: https://doi.org/10.6063/motricidade.6886.

SÁ, Cristina dos Santos Cardoso de *et al.* Motor Competence Assessment: adaptação cultural para o Brasil (MCA-BR). **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 49-59, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1809-2950/20017628012021.

VAN DER WALT, Janke; PLASTOW, Nicola A.; UNGER, Marianne. Motor skill intervention for pre-school children: a scoping review. **African Journal of Disability**, v. 9, 747, 2020. DOI: https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.747.

WICK, Kristin *et al.* Interventions to promote fundamental movement skills in childcare and kindergarten: a systematic review and meta-analysis. **Sports Medicine**, v. 47, n. 10, p. 2045-2068, 2017. DOI: https://doi.org/10.1007/s40279-017-0723-1.